

Título del Proyecto:

Habla privada y formación de conceptos Un estudio sobre sus relaciones en el desarrollo

Tema a desarrollar

Este proyecto se enmarca en el estudio de las relaciones entre pensamiento y lenguaje, y específicamente en los procesos de regulación verbal de la acción. Tomará como tema central el de las relaciones entre estructuras de generalización y habla privada en el desarrollo.

Su objetivo general es analizar el proceso de organización del pensamiento verbal y su papel en la solución de tareas cognitivas complejas. Se centrará en el análisis del proceso de solución de tareas que de acuerdo con la literatura existente requieren altos grados de planificación.

Se trata de un estudio transeccional que abarca a niños y adolescentes entre 8 y 15 años, adoptando un enfoque multimétodos (Shaughnessy, Zechmeister, & Zechmeister, 2007) que combina análisis estadísticos, análisis microgenético (Inhelder, 1996; Valsiner, 2000), y análisis de protocolos verbales (Ericsson & Simon, 1987; Smagorinsky, 1998). Se espera caracterizar evolutivamente las estrategias de resolución empleadas por los sujetos en las tareas y relacionarlas con los eventos de habla desplegados, para establecer en un segundo momento, las relaciones entre habla privada y estructuras de generalización.

Formulación del problema de investigación

De acuerdo con Vygotsky (1993, 1995, 2000) una característica distintiva de los procesos cognitivos humanos es su carácter semióticamente mediado. Desde su perspectiva, los cambios cualitativos en el desarrollo ontogenético, son, en último término, expresión de los cambios en las formas de mediación de la acción (Kozulin, 1994; Minick, 1987; Wertsch, 1999). En los procesos mediacionales atribuye un papel muy relevante al lenguaje, al que ubica en el lugar de instrumento para la organización del pensamiento verbal. El rol del lenguaje en la organización del

pensamiento se evidenciaría tanto en su papel en la solución de problemas (a través de fenómenos como el habla privada), como en la construcción de formas específicas de generalización (a través del proceso de formación de conceptos).

Estudios que se han centrado en el habla privada (dentro y fuera de la perspectiva vygotskiana) han confirmado el importante papel del lenguaje, y particularmente del habla privada, en la resolución de problemas que requieren planificación (ver Winsler, Fernyhough, McClaren, & Way, 2005 para una revisión de los tipos de tareas y las formas de categorización adoptadas). Han confirmado empíricamente la relación general entre dificultad de la tarea y habla privada (de acuerdo con la cuál la actividad lingüística se incrementa con la dificultad de la tarea). Distintos estudios han mostrado manifestaciones de habla privada en la temprana infancia (Behrend, Rosengren, & Perlmutter, 1989; Winsler, Diaz, & Montero, 1997; Fernyhough & Fradley, 2005), la infancia media (Matuga, 2003; Winsler & Naglieri, 2003; Montero & De Dios, 2006; Lidstone, Meins, & Fernyhough, 2010), la adolescencia (Kronk, 1994) y la adultez (Kray, Eber, & Lindenberg, 2004). Incluso algunos autores han llegado a afirmar que, por su constancia a lo largo de distintas edades, tareas y contextos, el habla privada constituye un recurso de mediación verbal de dominio general (Lidstone, Meins, & Fernyhough, 2011).

Los estudios interesados en la relación entre habla privada y desempeño efectivo en la solución de tareas, se han centrado en tareas que promueven expresamente la producción de habla privada, regulando el nivel de dificultad, en el entendido de que la hipótesis vygotskiana sobre la relación entre habla privada y éxito en la resolución se verifica para tareas de dificultad media, es decir, en tareas que están dentro de la zona de posibilidades del niño (Fernyhough & Fradley, 2005; Gaskill & Díaz, 1991; De Dios, 2004; Montero & De Dios, 2006; Rafael, Díaz, & Padilla, 1985; A Winsler et al., 1997). Seleccionar tareas de dificultad media representa una limitación en las posibilidades de análisis del papel del lenguaje en el proceso de solución de problemas, en la medida en que invisibiliza tanto el proceso por el cuál el lenguaje llega a ocupar el lugar de instrumento central de regulación de la acción, como las características que adopta una vez que la función reguladora se encuentra plenamente desarrollada. Por tal razón parece necesario incorporar el estudio de tareas que representen niveles de dificultad diferentes para un mismo

sujeto, tareas que permitan el análisis de los procesos de solución, antes y después de que el lenguaje se convierta en un instrumento privilegiado de planificación.

El proceso por el cuál el lenguaje llega a convertirse en el principal instrumento de mediación de la acción fue estudiado por Vygotski a través del proceso de formación de conceptos. Como se sabe, Vygotski (1993) describió tres grandes estructuras de generalización en el curso del desarrollo definidas por una relación específica entre las funciones de pensamiento y lenguaje (a las que llamó agrupaciones sincréticas, complejos y conceptos). En cada momento del desarrollo, el empleo del lenguaje reflejaría las propiedades del tipo de operación intelectual desarrollado por el sujeto, y el pasaje de una estructura de generalización a otra se explicaría en términos del creciente papel del lenguaje para dirigir la atención y contribuir en el proceso de abstracción y síntesis de rasgos del entorno (Vygotski, 1993). Vygotski sostuvo que a medida que avanzamos en el desarrollo el lenguaje se convierte en el medio central para construir generalizaciones abstractas, produciendo así, una reestructuración del entorno. A pesar del énfasis puesto por Vygotski en este tema no hemos encontrado estudios que se enfoquen en las relaciones entre el desarrollo de las estructuras de generalización y la actividad de planificación.

En la medida en que Vygotski postula una relación interna entre lenguaje y pensamiento, más que una relación mecánica y externa, las distintas manifestaciones del pensamiento verbal deben integrarse en un programa único de investigación (Bakhurst, 1986; Vygotski, 1993). Sin embargo, la investigación empírica ha tratado al habla privada y a la formación de conceptos de manera independiente, desatendiendo el hecho de que constituyen dos caras de la misma moneda.

En base a lo expuesto nos preguntamos ¿qué relación puede establecerse entre la función general de planificación y el nivel de desarrollo conceptual de los sujetos? Dicho de forma más concreta: ¿qué impacto tendrá en la actividad de planificación el predominio de un pensamiento sincrético, en complejos o conceptual? ¿Cómo se manifestarán las propiedades del pensamiento en las actividades de habla privada del sujeto en diferentes momentos del desarrollo?

Si como postula Vygotski, las relaciones entre pensamiento y lenguaje son

internas, el modo en que el sujeto construya sus generalizaciones debería incidir en las características que adopte la actividad de planificación, lo que a su vez debería expresarse en las formas que adopte el habla privada. Dicho de otro modo, si la relación entre pensamiento y lenguaje es interna podría pensarse que distintas fases en el desarrollo conceptual deberían corresponderse de algún modo con las posibilidades del habla de contribuir a la actividad de planificación. Para responder a las preguntas antes formuladas es necesario unificar el estudio de las manifestaciones del habla privada en la solución de problemas que requieren planificación y el estudio del proceso de formación de conceptos de los sujetos en el desarrollo ontogenético.

Marco Teórico

La psicología socio- cultural de raíz vygotskiana toma como uno de sus supuestos centrales el origen social del funcionamiento psicológico típicamente humano (Fernyhough, 1996; Wertsch, 1993). Da especial relevancia a los procesos de mediación semiótica atribuyendo al lenguaje un papel central en la formación de las Funciones Psicológicas Superiores (FPS). En esta perspectiva la interacción social da forma a los procesos psicológicos. Funciones característicamente humanas como el pensamiento conceptual, la memoria lógica, la atención voluntaria, la imaginación creadora, etc., son explicadas como producto derivado de las interacciones sociales, más que de un desarrollo biológico espontáneo o de la interacción simple con el medio físico (Blunden, 2011; Fernyhough, 1996, 2010; Vygotski, 1993).

Vygotski concibe al desarrollo como un proceso al mismo tiempo natural y cultural, intentando evitar tanto los reduccionismos biológicos como los sociales (Castorina & Baquero, 2005). Al comienzo del desarrollo encontramos un conjunto de funciones que compartimos con los animales, que nos permiten una interacción directa con el entorno y a las que denomina Funciones Psicológicas Elementales (FPE). A partir de ellas se construyen, sobre la base de las relaciones sociales, las FPS, característicamente humanas. De este modo, el desafío central que se plantea a la teoría es explicar a través de qué medios se concreta la influencia social en el

desarrollo de las FPS; incorporar explicaciones detalladas sobre el proceso que permitía que las prácticas sociales se transformen en funciones psicológicas. En esta perspectiva el proceso formación de las FPS se liga a la aparición de formas de mediación social y a la formación de sistemas psicológicos, en los que cada función entra en nuevas y cambiantes relaciones con otras funciones. En un inicio, por ejemplo, existe una fuerte ligazón entre percepción y motricidad (cualquier elemento percibido desata la actividad motora del niño) en la medida en que el niño adquiere el lenguaje, y las palabras pasan a designar lo percibido, es posible percibir y hablar sobre lo percibido más que actuar de manera inmediata, lo que conduce al surgimiento de un nuevo plano de actividad mental representativa (Luria, 1995; Vygotski, 1997) inaccesible a otros animales.

En su explicación del desarrollo de las FPS el análisis de las relaciones entre lenguaje y pensamiento tiene una importancia fundamental. Lenguaje y pensamiento tienen raíces genéticas diferentes, se desarrollan de manera independiente hasta que se cruzan por primera vez, aproximadamente a los dos años (Vygotski, 1993). Aparecen en ese momento las primeras manifestaciones de la contribución del pensamiento al desarrollo del lenguaje, con las preguntas sistemáticas por la denominación de los objetos y el aumento explosivo del número de palabras como manifestaciones básicas. El encuentro de ambas funciones permite ubicar, por primera vez en el desarrollo ontogenético, un punto de encuentro entre comunicación y cognición; el lenguaje se ubica en el lugar de mediador de la experiencia del niño, permitiendo un distanciamiento progresivo de la experiencia inmediata. Progresivamente el lenguaje se transforma en un instrumento del pensamiento y los actos de comunicación con otros se transforman, con el desarrollo, en actos de comunicación con uno mismo, favoreciendo el dominio de la propia conducta y dando lugar al desarrollo de la autorregulación verbal (Duncan & Pratt, 1997; Fernyhough, 2010; Vygotski, 1993).

El lenguaje como puente entre comunicación y cognición

Uno de los objetos que más interesa a Vygotski en su análisis de las relaciones entre pensamiento y lenguaje es el lenguaje egocéntrico, un fenómeno

que le daba la oportunidad de conectar las prácticas cognitivas y comunicativas de origen social, con prácticas cognitivas y comunicativas que en un segundo momento serán atribuibles a los sujetos.

El lenguaje egocéntrico es un lenguaje externo (audible) pero carente de intención comunicativa; aparece en la temprana infancia en el curso de las más diversas actividades del niño.

El fenómeno es descrito originalmente por Piaget del siguiente modo:

“... el niño no se ocupa de saber a quién habla ni si es escuchado. El niño habla ya para sí, ya por el placer de asociar a cualquiera a su acción inmediata. Este lenguaje es egocéntrico, en primer lugar porque el niño no habla sino de sí mismo, pero sobre todo porque no trata de ponerse en el lugar de su interlocutor. El interlocutor es el primero que llega. El niño no le pide sino un interés aparente, aunque se haga evidentemente la ilusión de que es oído y comprendido (...) No experimenta la necesidad de actuar sobre el interlocutor, de informarle verdaderamente algo.” (Piaget, 1926, p. 22)

La interpretación piagetiana del fenómeno apunta al carácter egocéntrico de la actividad intelectual infantil. El niño habla de este modo porque es incapaz de separar su punto de vista del de sus interlocutores, así, su lenguaje egocéntrico es una manifestación más del egocentrismo de su pensamiento. Este lenguaje aparece como epifenómeno del desarrollo cognitivo, condenado de antemano a la desaparición, una vez que el sujeto desarrolle formas verdaderamente sociales de actividad intelectual. Se trataría de un lenguaje que acompañaría la acción, sin tener ningún efecto relevante en su estructuración.

Vygotski (1993) discute la interpretación piagetiana del lenguaje egocéntrico y busca mostrar su relevancia para el desarrollo cognitivo infantil a través de tres consideraciones centrales (Kohlberg, Yaeger, & Hjertholm, 1968). La primera es que este tipo de lenguaje aumenta notoriamente cuando el niño se enfrenta a dificultades en el curso de una tarea. Si este lenguaje fuera un mero acompañante de la acción no habría explicación para la relación entre nivel de dificultad de la tarea y despliegue del lenguaje egocéntrico. En segundo lugar observa que el lenguaje egocéntrico se despliega en presencia de interlocutores de los que se espera comprensión (el niño no lo despliega si el ruido ambiente es tal que impide que un compañero lo oiga, ni cuando se encuentra con un niño que habla una lengua diferente a la suya) (Kohlberg et al., 1968). En tercer lugar observa que a medida

que un sujeto se desarrolla, el lenguaje egocéntrico tiende a presentarse antes en el curso de la acción, esto es, en los niños más pequeños el lenguaje acompaña la acción, pero en los mayores aparece antes de que la acción comience a desarrollarse, lo que hace posible atribuirle un papel creciente en la planificación del curso de la acción (Vygotski, 1993, 1995). Esto lo conduce a rechazar la tesis piagetiana sobre la desaparición del lenguaje egocéntrico en el curso del desarrollo y a plantear en su lugar, la interiorización progresiva de las formas de pensamiento de origen social. Así, afirma que

“el lenguaje egocéntrico surge en el curso del proceso social, cuando las formas sociales de comportamiento, las formas de cooperación colectiva, se desplazan a la esfera de las funciones psicológicas individuales del niño”

(Vygotski, 1993, p. 57).

Con la aparición del lenguaje egocéntrico encontramos por primera vez, un uso gradualmente más autónomo del lenguaje con carácter instrumental. El lenguaje, que había funcionado anteriormente como un regulador externo de la actividad intelectual (a través de la influencia social), comienza a diferenciar sus funciones social- comunicativa y cognitiva, pasando a constituirse en un instrumento para la autorregulación, función que se consolidará a través del lenguaje interior (Vygotski, 1993, 1995). De este modo, en el curso del desarrollo, el lenguaje se convierte en un mediador de la actividad intelectual, dando lugar a un tipo de pensamiento específicamente humano, irreductible a formas no lingüísticas previas y demandante, por ende, de un análisis que contemple su complejidad (Díaz & Padilla, 1985). El lenguaje egocéntrico aparece como una ventana a la transición desde el funcionamiento interpsicológico hacia el intrapsicológico, que Vygotski expresa a través de su ley de formación de las FPS según la cual:

“toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el plano psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad” (Vygotski, 1995, p. 150).

La formación de conceptos

Un segundo foco de interés sobre la evolución ontogenética de las relaciones entre pensamiento y lenguaje en la perspectiva vygotskiana, fue el proceso de formación de conceptos. Así como demostró empíricamente el origen social de las funciones psicológicas del individuo, tenía que dar cuenta de las especificidades del pensamiento infantil. Plantear un origen social de los procesos psicológicos superiores implicaba aceptar el desafío de describir las particularidades del pensamiento infantil sin reducirlo a una mera copia de las relaciones sociales de las que provenía. Una de las formas de dar cuenta de esta especificidad, era analizar la evolución ontogenética del significado de las palabras o, dicho de otra manera el proceso de formación de conceptos (Vygotski, 1993)

En el abordaje del proceso de formación de conceptos Vygotski se distanció de la psicología de su época que abordaba el funcionamiento psicológico humano basándose en un análisis por elementos, que para "explicar" una función la separaba del sistema psicológico del que formaba parte y la descomponía en elementos simples, perdiendo en esa empresa su especificidad. Una situación similar a la que enfrentaríamos en un análisis químico al querer explicar las propiedades del agua a través de las del oxígeno y el hidrógeno separadamente. Un análisis por elementos, en el estudio de los conceptos reconocía, por ejemplo, que el concepto se expresaba en una palabra; procedía entonces separando "ideas" y "sonidos" tratándolos como elementos independientes:

"Lo esencial de este análisis consiste en que obtiene, como resultado, productos de naturaleza distinta a las del conjunto analizado, elementos privados de las propiedades inherentes al conjunto" (Vygotski, 1993, p. 18)

La incorporación del análisis genético le permitió a Vygotski reformular el problema del pensamiento verbal proponiendo al *significado de la palabra* como nueva unidad de análisis para su estudio. La elección de esta unidad se fundamentó en su carácter de mínima expresión del pensamiento verbal:

"La palabra siempre se refiere no a un objeto aislado cualquiera sino a todo un grupo o a toda una serie de objetos. Debido a ello a cada palabra subyace una generalización. [...] la generalización es un acto verbal extraordinario del pensamiento que refleja la realidad en forma completamente distinta a como la reflejan las sensaciones y percepciones inmediatas. [...] el significado de la palabra, que en su aspecto psicológico es una generalización, como acabamos de demostrar, constituye un acto de pensamiento en el sentido estricto del término. Pero al mismo tiempo, el significado es parte integrante de la palabra, pertenece al dominio del lenguaje en igual medida que al del pensamiento. Sin

significado la palabra no es tal sino sonido huero y deja de pertenecer ya al dominio del lenguaje"

(Vygotski, 1993, p. 21)

Adoptando el significado de la palabra como unidad de análisis para el estudio del pensamiento verbal Vygotski, en coherencia con la adopción de un enfoque centrado en los procesos y no en los estados u objetos, se propuso *"probar experimentalmente que los significados de las palabras evolucionan"* (Vygotski, 1993, p. 12). Si el significado de las palabras evolucionaba, había que mostrar que bajo las mismas palabras podían identificarse operaciones intelectuales diferentes en diferentes momentos del desarrollo, lo que impediría la identificación entre palabra y concepto. De este modo, niños y adultos emplearían el mismo lenguaje, pero se implicarían en operaciones mentales diferentes. Esta perspectiva que resultaba atractiva por respetar las evidentes diferencias entre el pensamiento infantil y el adulto, exigía explicar cómo era posible la comunicación si niños y adultos construían los significados de modo diferente.

La solución a esta aparente paradoja Vygotski la encontró en la propia naturaleza comunicativa/cognitiva del concepto: en el aspecto comunicativo niños y adultos lograban comprenderse por emplear los mismos términos e involucrarse con los mismos referentes, y porque además el adulto tenía una función de orientación en el uso del lenguaje (Blunden, 2011). Pero en la medida en que la función de orientación se cumple, corremos el riesgo de atribuir al niño las mismas operaciones mentales y contenidos representacionales que al adulto. Al respecto afirmó Vygotski:

"Quienes rodean al niño le proporcionan, en el proceso de comunicación verbal con él, las pautas de generalización y transferencia de acepciones de la palabra. Pero este no puede asimilar de una vez el modo de pensar de los adultos, obtiene un resultado parecido al de aquellos, pero lo consigue a través de operaciones intelectuales distintas, lo elabora con su peculiar forma de pensar. Es lo que denominamos un pseudoconcepto. En la práctica, el producto obtenido coincide en su aspecto externo con el significado que la palabra tiene para los adultos, pero internamente difiere mucho de ese significado" (Vygotski, 1993, p. 148)

La investigación sobre el proceso de formación de conceptos permitió especificar en qué tipo de operaciones se implicaba el niño al momento de producir sus generalizaciones y revelar su particular modo de construirlas.

La tarea central de la investigación planteada por Vygotski fue describir cuáles

eran las transformaciones que se producían en el significado de las palabras a lo largo del desarrollo, y demostrar cómo la formación de conceptos, como función psicológica superior, dependía críticamente del lenguaje. De este modo llegó a definirla como *“el uso funcional de la palabra u otros signos en calidad de medios para dirigir activamente la atención, analizar y destacar atributos, abstraerlos y sintetizarlos”* (Vygotski, 1993, p. 131).

Si las relaciones sociales están, como postula Vygotski (1993, 1995) en la base de las FPS, se trata de analizar los eventos comunicativos que permiten su aparición y aquí el rol del lenguaje es fundamental.

El desarrollo de la investigación posterior

A pesar del énfasis puesto por Vygotski en el carácter interno de la relación entre pensamiento y lenguaje la investigación posterior se centró en aspectos parciales de su obra (Bakhurst, 1986). Bakhurst atribuye esta situación a la prematura muerte de Vygotski, que contribuyó a que su obra fuera vista más como un conjunto de *insights* interesantes que como una teoría de pleno derecho. Sin embargo, como señala Bakhurst, Vygotski tenía una idea muy clara sobre el carácter unitario del programa de investigación que estaba proponiendo, cuando afirmó en el prefacio de *Pensamiento y Lenguaje*:

“... nuestro estudio resultó ser complejo y múltiple en cuanto a su composición y estructura. No obstante, cada parte de la tarea que aborda un aspecto particular de la investigación estaba tan subordinada al objetivo general, tal ligada a los aspectos precedentes y subsiguientes, que el trabajo de conjunto – eso esperamos- constituye en esencia una única investigación”

(Vygotski, 1993, p. 12)

Particularmente nos interesa señalar que la búsqueda de nexos entre el proceso de formación de conceptos y el lenguaje egocéntrico, que nos parece altamente relevante ha sido descuidada.

Los estudios sobre habla privada

Una de las líneas que fue retomada con fuerza en los trabajos posteriores es la que se liga al papel del lenguaje en la resolución de tareas cognitivas. Estos estudios abarcaron un amplio espectro de tareas, grupos etarios, contextos de ejecución y constataron en términos empíricos, la validez de la tesis vygotskiana sobre el papel del habla en tareas cognitivas que demandan planificación.

Presentamos, sólo a modo de ejemplo, y sin ninguna pretensión de exhaustividad, algunos estudios empíricos que han abordado el problema. En ellos puede apreciarse la sustitución de la expresión *lenguaje egocéntrico* por *habla privada* que es la denominación más empleada en nuestros días (De Dios, 2004).

Kohlberg, Yaeger & Hjertholm (1968) en un estudio clásico, establecieron una categorización del habla privada que sirvió de inspiración para muchos de los estudios posteriores y describieron una jerarquía entre los diferentes tipos de habla privada identificados. Propusieron la existencia de cuatro niveles de desarrollo del habla privada e identificaron el patrón curvilíneo de U invertida que había sido propuesto por Vygotski para describir el proceso de interiorización del habla con funciones intelectuales.

Díaz y Padilla (1985) encontraron apoyo para la tesis vygotskiana sobre la asociación entre aumento del habla privada y aumento de la dificultad de las tareas, pero no para la relación entre el uso del habla privada y el éxito en la resolución. De hecho, reportan (citando investigaciones anteriores) la escasa producción de habla privada y una correlación negativa entre habla privada y éxito en la resolución de las tareas. A partir de estos resultados se proponen investigar la relación entre habla privada y tipo de tarea, mostrando que las tareas de tipo semántico promueven la producción de habla privada por sobre las tareas de contenido perceptivo, estableciendo así restricciones a la validez de la hipótesis vygotskiana.

Gaskill y Díaz (1991) plantearon que la falta de asociación entre habla privada y éxito en la resolución de tareas cognitivas se debía a que los estudios anteriores sobre el tema establecieron relaciones globales entre habla privada y desempeño, sin analizar ni los contenidos ni las funciones del habla privada, sin tomar en cuenta el papel modulador de la variable dificultad de la tarea sobre el habla privada y el desempeño, y sin considerar la dimensión procesual de la relación entre habla y desarrollo de estrategias cognitivas. La predicción vygotskiana sobre la asociación

entre habla privada y éxito en la resolución de tareas cognitivas se vio confirmada cuando las tareas se encontraban dentro de la zona de posibilidades del niño, no encontrándose relación cuando la tarea era demasiado fácil o demasiado difícil. Estudios posteriores, atendiendo a estas observaciones metodológicas confirmaron, en términos generales la relación predicha por Vygotski (Behrend, Rosengren, & Perlmutter, 1989; Fernyhough & Fradley, 2005; Montero & De Dios, 2006).

Manning, White y Daugherty (1994) buscaron avanzar más allá de la identificación de la presencia/ausencia de habla privada, para centrarse en el análisis del contenido de la habla y su papel en la resolución de tareas (particularmente de las funciones de regulación metacognitiva). Estudiaron el habla privada en escolares definidos previamente por sus maestros como autónomos o dependientes en el trabajo de clase, más exitosos/ menos exitosos y como más o menos creativos (lo que se evaluó a través de test específicos) y encontraron uso de habla privada en todos los sujetos estableciendo relaciones entre desempeño efectivo y formas cualitativamente diferentes de habla privada. Reportaron asociación entre mejores desempeños en la resolución de tareas cognitivas, mayor autonomía y creatividad y el uso de habla privada con funciones de regulación metacognitiva. Esto fue explicado en términos de el dominio progresivo, a través del lenguaje, de las estrategias de autorregulación como base para un aprendizaje exitoso, lo que se encuentra en línea con la hipótesis vygotskiana con la progresiva transferencia del control de la conducta desde el plano interpsicológico al intrapsicológico (Winsler, Diaz, & Montero, 1997).

Winsler & Naglieri (2003) analizaron el papel de las estrategias verbales en la resolución de tareas cognitivas para niños de 5 a 17 años. A través de este estudio confirmaron que la producción de la habla privada (tanto abierta como encubierta) estaba ligada a la resolución de tareas que requerían planificación (asumiendo que la planificación tenía carácter verbal). Los autores encontraron una correlación positiva entre la cantidad de habla privada y nivel de dificultad de las tareas. Al analizar la relación entre el uso de estrategias verbales, la conciencia de su aplicación y la efectividad en la resolución, encontraron discrepancias entre uso y conciencia y ausencia de asociación entre el tipo de estrategia empleada y el éxito en la resolución de las tareas planteadas.

Matuga (2003) analizó el papel del habla privada en niños entre 8 y 11 años controlando el tipo de tarea (heurística vs. algorítmica) y detectó niveles más altos de habla privada en la resolución de las tareas heurísticas, que en la de tareas algorítmicas. Esto fue interpretado en términos de requerimientos de planificación. Así, en tareas que requerían la creación de estrategias *ad hoc* para su resolución, los niños tendieron a desarrollar más estrategias verbales que cuando trabajaron en tareas que requerían la aplicación de procedimientos de resolución bien conocidos por ellos.

Fernyhough & Fradley (2005) mostraron que era posible atribuir carácter verbal a las actividades de planificación, poniendo a prueba el efecto de la supresión articulatoria en tareas que requerían planificación. Encontraron que la supresión articulatoria tenía un efecto negativo en la resolución de Torre de Londres, lo que fue atribuido por los autores al bloqueo del habla autodirigida.

Lidstone, Meins & Fernyhough (2011) llegan a afirmar que dada la regularidad en la aparición del habla privada, en diferentes tareas, para diferentes edades y contextos, es posible afirmar que constituye un recurso de mediación verbal de dominio general.

Estudios sobre formación de conceptos

Los estudios que se han valido de la perspectiva vygotskiana sobre el proceso de formación de conceptos son escasos y han estado centrados en la clínica psicopatológica y particularmente en el análisis de los procesos de desintegración del pensamiento verbal en la esquizofrenia (Hanfmann & Kasanin, 1942; Norman, Baker, & Doehring, 1950; Rapaport, Gill, & Schafer, 1945).

En años recientes Towsey (Towsey, 2008; Towsey & Macdonald, 2009) retomó el diseño original vygotskiano y describió los agrupamientos propuestos originalmente por Vygotski (1993) para niños y adultos sudafricanos de clase media-alta.

Moreira (2012) también confirmó las descripciones vygotskianas, agregando la comparación entre sujetos de clase media y sujetos provenientes de contexto de pobreza, encontrando diferencias en el desempeño asociadas al nivel socio-

económico.

Un aspecto que no ha sido atendido en el análisis de la tarea de formación de conceptos artificiales, y que sólo fue lateralmente mencionado por Moreira (2012), es el de la utilidad de esta tarea para analizar el papel de las interacciones sociales en el proceso de resolución. Los resultados de Moreira sugieren que una de las posibles fuentes de diferencia en el desempeño de sujetos provenientes de diferentes contextos sociales, es la posibilidad de valerse de la información aportada por el examinador en el curso de la tarea, lo que vuelve a colocar como central el papel de las interacciones sociales en el proceso de formación de conceptos.

Por todo lo dicho parece importante explorar no sólo considerar el tipo de agrupamiento que producen los sujetos en el curso de la resolución, sino también analizar de manera exhaustiva los eventos de habla que se dan en el proceso. Esto implica atender tanto las regulaciones verbales fruto de la interacción comunicativa, como las manifestaciones de autorregulación a través del habla privada. De este modo, la tarea de formación de conceptos artificiales puede ser al mismo tiempo, una ventana al análisis del pensamiento verbal y a su génesis social.

Hipótesis de trabajo

Se espera encontrar una relación sistemática entre habla privada y estructuras de generalización, aunque esta relación no será lineal, tanto por la presencia de múltiples estructuras de generalización en un mismo momento de desarrollo, como porque la tarea de formación de conceptos artificiales representará menores o mayores niveles de dificultad dependiendo de la edad de los sujetos.

Hipótesis 1: Los sujetos que presenten estructuras de generalización menos basadas en el lenguaje presentarán más dificultades en el empleo del habla como instrumento de regulación de la acción. De este modo se espera encontrar una asociación entre la producción de agrupamientos sincréticos y un menor componente de planificación en el uso del habla en la resolución de las tareas, con un aumento progresivo de la actividad planificadora para aquellos sujetos en los que

predominen los complejos y los conceptos respectivamente.

Hipótesis 2: Se observará un desplazamiento temporal de la actividad verbal en relación a la ejecución efectiva con el curso del desarrollo y para todas las tareas. Para los niños menores el lenguaje acompañará la acción, mientras que para los mayores se ubicará en el comienzo de la tarea.

Hipótesis 3: Los sujetos de menor edad se apoyarán en la regulación verbal externa más que los sujetos mayores, lo que va en la línea de la interiorización progresiva de las funciones reguladoras del habla.

Hipótesis 4: Las diferentes tareas producirán diferentes niveles de habla privada. Para el nivel evolutivo en el que la tarea de formación de conceptos artificiales resulte de dificultad intermedia se espera un incremento sustancial de la actividad de habla, que coincidirá en términos generales con los niveles obtenidos en otras tareas. La producción de habla privada será menor en los casos en los que la tarea resulte demasiado fácil o demasiado difícil.

Objetivos

Objetivo general:

1. Establecer las relaciones entre habla privada y estructuras generalización en el curso de la infancia y la adolescencia.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar las estrategias de resolución empleadas por los sujetos para tareas cognitivas que se supone requieren de regulación verbal por nivel de edad.
2. Caracterizar las formas de empleo del lenguaje en el curso de la resolución de tareas que requieren un alto grado de planificación y con diferentes niveles de dificultad
3. Comparar el desempeño de sujetos de diferentes niveles evolutivos en la

resolución de tareas que requieren planificación.

Metodología

Se trata de un estudio transeccional que abarcará a niños y adolescentes entre 6 y 15 años, adoptando un enfoque multimétodos (Shaughnessy, Zechmeister, & Zechmeister, 2007) y que combinará análisis estadísticos, análisis microgenético (Inhelder, 1996; Valsiner, 2000), y análisis de protocolos verbales (Ericsson & Simon, 1987; Smagorinsky, 1998) buscando lograr una perspectiva lo más completa posible de las funciones implicadas en el estudio. Por tratarse de un proyecto abierto, se espera definir sus características específicas en el curso del primer año de trabajo y llegar, al final del primer año al diseño definitivo.

Participantes

Se prevé la participación de 100 niños entre 6 y 15 años, aunque la edad de comienzo de la aplicación será determinada por la realización de un estudio piloto.

La selección de estos grupos etarios se fundamenta en el interés de analizar tan finamente como sea posible, las transiciones entre estructuras de generalización, marcando los puntos de inflexión en la construcción de las estrategias de resolución como en las particularidades que adopta el lenguaje en cada momento.

Instrumentos

Se trabajará con tres instrumentos:

1. Tarea de formación de conceptos artificiales Vygotski- Sakharov (versión de Hanfmann y Kasanin). Este instrumento fue diseñado para posibilitar el proceso de formación de conceptos sin la interferencia de las generalizaciones del lenguaje natural. Su propósito básico es acceder al proceso por el cuál los sujetos construyen generalizaciones, asignando significado a etiquetas verbales que inicialmente carecen de él (Hanfmann & Kasanin, 1937, 1942; Sakharov, 1990; Vygotski, 1993)

2. El test de clasificación de tarjetas de Wisconsin (WCST). Este instrumento fue diseñado originalmente como un medio para estudiar los procesos de abstracción, la capacidad del sujeto para testear hipótesis y la flexibilidad para cambiar de criterio de clasificación una vez que recibía información que le mostraba que hipótesis que inicialmente habían sido correctas se mostraban incorrectas (Eling, Derckx, & Maes, 2008).
3. Una tarea destinada a promover la aparición de eventos de habla privada. Se buscará una tarea calibrada con un nivel medio de dificultad. Algunos de los candidatos reportados de manera reiterada en la literatura son Torre de Londres, Torre de Hanoi y Tangram. El instrumento específico a emplear se definirá en el curso de la investigación.

Con esta combinación de instrumentos se busca iluminar la zona de intersección entre pensamiento y lenguaje, obteniendo, al mismo tiempo datos específicos sobre cada una de las funciones y su proceso de desarrollo.

Procedimientos

Las tareas se aplicarán a los sujetos en el marco de entrevistas a realizarse en un salón aislado dentro del local escolar. La participación de los sujetos en la investigación será libre y voluntaria. Los sujetos serán informados de los objetivos del estudio y se solicitará a sus responsables legales la aceptación de esta participación a través de un documento de consentimiento libre e informado. Se asegurará la confidencialidad de los datos que serán tratados y resguardados de acuerdo a las normativas vigentes en nuestro país para la investigación con seres humanos (Decreto CM/515 del Poder Ejecutivo, Ley Habeas Data 2009).

Las entrevistas serán grabadas en audio y video; el análisis de datos se realizará a partir de los registros de video y audio.

Plan inicial de análisis

Para el análisis de la tarea de formación de conceptos artificiales Vygotski-

Sakharov se seguirán las pautas establecidas por Hanfmann y Kasanin (1937, 1942) obteniéndose perfiles de resolución para cada grupo de edad. Este análisis se combinará con el análisis de protocolos verbales obtenidos para cada sujeto y que permitirán un análisis de las secuencias de resolución con énfasis en las relaciones entre pensamiento, lenguaje y acción.

Para el análisis de WCST se seguirán las pautas usuales en esta técnica (Heaton, 1981) obteniéndose perfiles de resolución para cada grupo de edad.

Para la tarea que promueve la aparición de habla privada se empleará alguno de los sistemas de codificación de habla privada que se encuentran disponibles (Adam Winsler, Fernyhough, McClaren, & Way, 2005), realizando adaptaciones en caso de que resulte justificado.

Se pondrán en relación los desempeños en las tres tareas y se compararán las manifestaciones de habla para la tarea de formación de conceptos artificiales y la tarea que promueve la aparición de habla privada.

Por otra parte se propone un análisis de correlación para la tarea de formación de conceptos artificiales Vygotski- Sakharov y WCST.

Justificación de la posibilidad de su materialización

Se dispone de la infraestructura y de recursos de la Facultad de Psicología para el desarrollo del Proyecto. El acceso a la población está garantizado por la experiencia de trabajo previa con instituciones educativas del medio local con las que se tiene una relación fluida como parte de la tradición de colaboración entre la ANEP y la Facultad de Psicología de la UdelaR para fines de investigación.

Se propone desarrollar el proyecto en cuatro etapas centrales. Estas etapas podrán sufrir modificaciones en función del avance real del proyecto, y están fijadas en términos de plazos máximos.

1. Revisión de la literatura y estudio piloto: Esta etapa permitirá la definición del instrumento a emplear como propiciador de los eventos de habla privada y se le asigna una duración de 1 año y medio, lo que coincidirá con la entrega del

primer informe de avance.

2. Recolección de datos de la muestra definitiva: En el segundo y tercer año se prevé la recolección de la muestra del estudio definitivo y el procesamiento primario de los datos. Se asigna a esta etapa una duración de 1 año y medio.
3. Análisis de datos: Se le asigna una duración de 1 año. Aquí se prevé la comparación de los resultados obtenidos por los sujetos en las distintas tareas y la comparación por grupos de edad y tipo de tarea y comienzo de la escritura de la tesis.
4. Redacción final y defensa de la tesis doctoral: Se le asigna una duración de 1 año.

Estimación del efectivo avance que importará dentro de la especialidad elegida

El desarrollo de este proyecto contribuirá a la profundización del conocimiento de los procesos regulación verbal de la acción, por su puesta en correspondencia con el nivel de desarrollo conceptual de los sujetos. Esto resulta interesante dada la estructura de las tareas que se propone analizar, que, por su carácter abierto permiten la observación de cambios en los patrones de resolución ligados al empleo del lenguaje. Por otra parte, supone además la construcción de una perspectiva unificada sobre fenómenos de apariencia diversa pero genéticamente conectados, tal como planteara Vygotski en sus escritos.

Referencias bibliográficas

- Bakhurst, D. (1986). Thought, speech and the genesis of meaning: on the 50th anniversary of Vygotsky's MYŠLENIE I REČ'. *Studies in Soviet Thought*, 31, 103–129.
- Behrend, C., Rosengren, K., & Perlmutter, M. (1989). A new look at children's private

- speech: the effect of age, task difficulty, and parent presence. *International Journal of Behavioral Development*, 12(3), 305–320.
- Blunden, A. (2011). Concepts, a Critical Approach. Retrieved December 2, 2011, from <http://home.mira.net/~andy/works/concepts-laboratory.htm>
- Castorina, J., & Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- De Dios, M. J. (2004). *La función motivacional del habla privada: una perspectiva vygotkiana para el estudio del desarrollo de la motivación en la educación*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Díaz, R., & Padilla, K. A. (1985). Teorías e investigaciones empíricas sobre el lenguaje privado. *Anuario de Psicología*, 33(2), 45–58.
- Duncan, R., & Pratt, M. (1997). Microgenetic change in quantity and quality of preschoolers' private speech. *International Journal of Behavioral Development*, 20(2), 367–383.
- Eling, P., Derckx, K., & Maes, R. (2008). On the historical and conceptual background of the Wisconsin Card Sorting Test. *Brain and Cognition*, 247–253. doi:10.1016/j.bandc.2008.01.16
- Fernyhough, C. (1996). The dialogic Mind: A dialogic approach to higher mental functions. *New Ideas in psychology*, 14(1), 47–62.
- Fernyhough, C. (2010). Vygotsky, Luria, and the Social Brain. In & G. I. B. Sokol, U. Müller, J. Carpendale, A. Young (Ed.), *Self- and Social- Regulation: Exploring the Relations between Social Interaction, Social Cognition, and the Development of Executive Functions* (pp. 56–79). Durham University.
- Fernyhough, C., & Fradley, E. (2005). Private speech on an executive task: relations with task difficulty and task performance. *Cognitive Development*, 20(1), 103–120. doi:10.1016/j.cogdev.2004.11.002
- Gaskill, M. N., & Díaz, R. M. (1991). The relation between private speech and cognitive performance. *Infancia y Aprendizaje*, 53, 45–58.
- Hanfmann, E., & Kasanin, J. (1937). A Method for the Study of Concept Formation. *The Journal of Psychology*, 3(2), 521–540.
- Hanfmann, E., & Kasanin, J. (1942). *Conceptual thinking in schizophrenia*. New York: Nervous and Mental Disease Monographs.
- Heaton, R. (1981). *Wisconsin Sorting Card Test*. Odessa: PAR.
- Inhelder, B. (1996). *Los senderos de los descubrimientos del niño: investigaciones sobre las microgénesis cognitivas*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Kohlberg, L., Yaeger, J., & Hjertholm, E. (1968). Private speech: four studies and a review of theories. *Child Development*, 39(3), 691–736.
- Kray, J., Eber, J., & Lindenberg, U. (2004). Age differences in executive functioning across the lifespan: the role of verbalization in task preparation. *Acta Psychologica*, 115, 143–165.
- Kronk, C. (1994). Private speech in adolescents. *Adolescence*, 29, 781–804.

- Lidstone, J., Meins, E., & Fernyhough, C. (2011). Individual differences in children's private speech: Consistency across tasks, time points, and contexts. *Cognitive Development, 26*(3), 203–213. doi:10.1016/j.cogdev.2011.02.002
- Luria, A. (1995). *Conciencia y lenguaje* (3. ed.). Madrid: Visor.
- Manning, B. H., White, C. S., & Daugherty, M. (1994). Young children 's private speech as a precursor to metacognitive strategy use during task engagement. *Discourse Process, 17*(2), 191–211.
- Matuga, J. (2003). Children's private speech during algorithmic and heuristic drawing tasks. *Contemporary Educational Psychology, 28*, 552–572.
- Montero, I., & De Dios, M. J. (2006). Vygotsky was right . An experimental approach to the relationship between private speech and task performance. *Estudios de Psicología, 27*(April 2001), 175–189.
- Moreira, K. (2012). *Categorización e inferencias en la infancia: Evaluación del desarrollo conceptual a través de la tarea de formación de conceptos artificiales Vygotski- Sakharov*. Universidad de la República.
- Norman, R., Baker, C., & Doehring, D. (1950). The Hanfmann-Kasanin concept formation test as a measure of rigidity in relation to college aptitude and achievement. *J Clin Psychol, 6*(4), 365–369.
- Piaget, J. (1926). *El lenguaje y el pensamiento en el niño. Estudio de la lógica del niño*. (Guadalupe, Ed.) (7^o ed.). Buenos Aires.
- Rapaport, D., Gill, M., & Schafer, R. (1945). The Hanfmann-Kasanin Test (Vol. 1, pp. 462–477).
- Sakharov, L. (1990). Methods for investigating concepts. *Journal of Russian and East European Psychology*. Retrieved from <http://mesharpe.metapress.com/index/966K004703478510.pdf>
- Shaughnessy, J., Zechmeister, E., & Zechmeister, J. (2007). *Métodos de investigación en Psicología* (7^o ed., p. 578). Mexico: McGraw-Hill.
- Towsey, P. (2008). In search of Vygotsky's blocks: Exploring CEV, BIK, MUR, and LAG in South Africa, 138. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1418322>
- Towsey, P., & Macdonald, C. (2009). Wolves in Sheep's Clothing and Other Vygotskian Constructs. *Mind, Culture, and Activity, 16*(3), 234–262. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10749030802596306>
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development : an introduction*. London: SAGE Publications.
- Vygotski, L. (1993). *Obras Escogidas II : Problemas de Psicología General*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas III : Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. (1997). *Obras escogidas I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología* (2a. ed.). Madrid: Visor.

- Wertsch, J. (1993). La voz de la racionalidad en un enfoque sociocultural de la mente (pp. 135–152). Buenos Aires: AIQUE.
- Winsler, A, Diaz, R., & Montero, I. (1997). The role of private speech in the transition from collaborative to independent task performance in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 59–79. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200697900430>
- Winsler, Adam, Fernyhough, C., McClaren, E. M., & Way, E. (2005). Private Speech Coding Manual.
- Winsler, Adam, & Naglieri, J. (2003). Overt and covert verbal problem-solving strategies: developmental trends in use, awareness, and relations with task performance in children aged 5 to 17. *Child development*, 74(3), 659–78. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12795383>